

Kleinbach, Karlheinz

Getrocknete Stimmen. Auf dem Weg zu einer Didaktik des Lesens und Schreibens

Lernen konkret 18 (1999) 3, S. 2-8



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Getrocknete Stimmen. Auf dem Weg zu einer Didaktik des Lesens und Schreibens
- In: *Lernen konkret* 18 (1999) 3, S. 2-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115890 - DOI:
10.25656/01:11589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115890>

<https://doi.org/10.25656/01:11589>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zu diesem Heft

Lesen lernen ist weit mehr als ein unterrichtliches Verfahren. Im Lesen der unendlich vielen Zeichen, die uns etwas bedeuten, verändern sich Welt und Individuum. Sie beginnen anein-

ander zu haften; sie lassen sich nicht mehr los. Lesen ist ein lebenslanger Prozess, ich möchte sogar sagen: ein lebenslanges Vergnügen.

In diesem Heft werden Beispiele aus dem Leseunterricht und allgemeine Überlegungen zum Lernbereich vorge-

stellt. Es wird deutlich, dass die Orientierung am Schüler und die methodische Vielfalt, die Sonderpädagogik auszeichnet, hier besonders gefragt ist, aber auch überzeugende Antworten liefern kann.

Heinrich Lanzinger

Dr. Karl-Heinz Kleinbach

Getrocknete Stimmen

Auf dem Weg zu einer Didaktik des Lesens und Schreibens

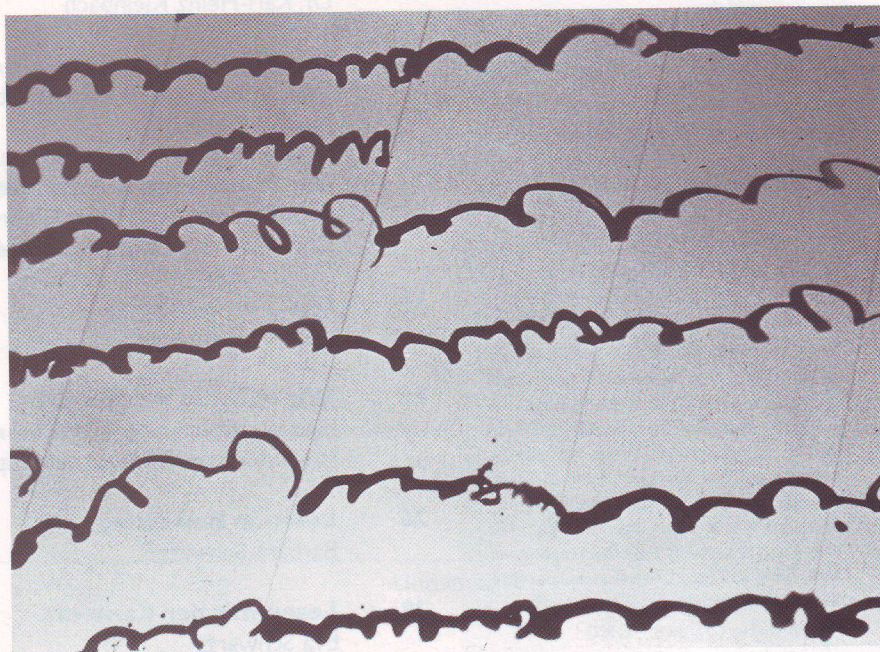
für Klaus Giel

Ich war verrückt vor Freude: jetzt hatte ich sie für mich, diese getrockneten Stimmen in ihren kleinen Herbarien, diese Stimmen, die mein Großvater durch seinen Blick zum Klingen brachte, die er hörte, die ich nicht hörte!

J. P. Sartre: Die Wörter, dt. Hamburg 1965, 37

„Da, sieh mal.“ Er zeigte auf den Boden vor sich. „Was siehst du da?“ „Spuren,“ sagte Ferkel. „Pfotenabdrücke.“ Es quieckte leicht vor Aufregung. „Oh, Pu! Glaubst du, es ist ein... ein... ein Wuschel?“ „Könnte sein,“ sagte Pu. „Manchmal ist es das, und manchmal ist es das nicht.“

A.A. Milne: Pu der Bär, dt. 1987, 42



Einleitung

Am Beginn müsste ein Kinobesuch stehen; mit einem Film, der die Schwierigkeiten jener Menschen aufzeigt, die nicht Lesen und Schreiben können. Denn der Film als weitgehend schriftloses Medium ist besonders geeignet, solche Geschichten zu erzählen. Er zeigt, welches Potenzial geweckt wird, wenn Menschen in unserer Gesellschaft Lesen und Schreiben lernen. Wie groß ist die Benachteiligung und Ausgrenzung, wenn die Fähigkeit zur schriftlichen Kommunikation fehlt? Dazu würde ich zeigen: *Wir können auch anders* (Deutschland 1993)¹. Über seinen Film sagt Regisseur R. Detlev Buch: „Du kannst in Deutschland nur ein Road-Movie drehen mit

Leuten, die nicht lesen können. Die anderen kapieren die Schilder und sind in sechs Stunden da, wo sie hinwollen...“. Wir sind beim Thema.

Stellenwert und didaktischer Ort von Lesen/Schreiben im Unterricht der Schule für Geistigbehinderte

sind nach wie vor unklar. Dabei ist unbestritten, dass die Schule die Aufgabe hat, einem Kind Lesen und Schreiben beizubringen, sofern die Voraussetzungen dafür vorliegen. Wenig Konsens scheint es allerdings in der Bestimmung solcher Voraussetzungen zu geben. Und dies liegt nicht etwa am fehlenden Problembewusstsein von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern. Meine Erfahrung aus Elterngesprächen, Pädagogischen Tagen, Klassenpflegschaftsabenden, Fortbildungen, Konferenzen und Pausengesprächen ist die, dass wir alle eine ziemlich genaue Vorstellung davon haben „wie es geht“ – aber eben jeder von uns seine eigene. Die Vielzahl von Konzepten zum Lesen- und Schreibenlernen ist an sich nicht

schlecht, solange man davon ausgehen kann, dass jede einzelne Vorstellung zum Erfolg führt. Dass dies nicht so ist, wird deutlich in den Erwartungen von Eltern und wie wir damit umgehen. Es zeigt sich aber auch im vielgestaltigen methodischen Ehrgeiz einzelner Kollegen und Kolleginnen und an Lehrmittelschranken, die mit Lese-Material voll gestopft sind. Ziemlich sicher ist, dass jedes Kind, das die Schule für Geistigbehinderte besucht, während seines Schulbesuchs mindestens zwei oder drei Anläufe zum Lesen- und Schreibenlernen macht.² Dabei ist auch klar, dass solche Ansätze nicht unbedingt theoretisch fundiert sind. Hinzu kommen häufig Förderangebote durch Eltern. Diese wirken im besten Fall flankierend zu schulischen Angeboten. Gut gemeint sind sie allemal.

Kultur als Methode

In jüngster Zeit kommen neue Überlegungen unter dem Titel *Kultur als Methode* (vgl. SCHURAD 1998, 21) hinzu.

¹ Weitere Filme zum Thema „lesen“: *Stanley und Iris* (USA 1990), *Cartas del Parque* (Kuba/Spanien 1988), *Padre Padrone* (Italien 1977), *La ceremonie* (Frankreich 1995, R: Claude Chabrol).

Lesen und Schreiben wird dabei nicht mehr isoliert als Kulturtechnik verstanden. Auch geht es dabei nicht mehr allein um den überwiegend funktionalen Zusammenhang und das Verfügen interner Entzifferungstechniken. Höchst widerwillig beginnen auch wir zu begreifen, dass es nicht (nur) um die Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeiten geht, also das Verfügen über ein zusätzliches Zeicheninventar, sondern um eine schriftsprachliche Logik, eine spezifische und vor allem kulturrelevante Ordnung des Denkens.

Alltag ist die beste Schule?

Dieser Widerwille hat seine Ursache darin, dass Schule für Geistigbehinderte weitgehend *erfahrungsorientiert* und *zweckrational* argumentiert und arbeitet. Danach hat Schule die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die für Verständnis, Zurechtfinden und Mitgestaltung von Umwelt/Mitwelt notwendig sind. Im Felde der Unterrichtsplanung und bis hinein in einzelne Sequenzen lässt sich zeigen, dass Unterricht als eine Art Transportsystem begriffen wird, als Verschiebebahnhof, auf dem fertiges und abgepacktes Wissen zu mehr oder weniger plausiblen Güterzügen zusammenrangierte wird.

Es geht in dieser Sicht um Qualifikationsleistungen und außer- bzw. nachschulische Verwertungszusammenhänge. Das Credo: Die beste Schule ist diejenige, bei der man gewissermaßen gar nicht mehr merkt, dass es eine Schule ist. Die beliebten Programmtitel dieser Auffassung heißen deshalb auch: Alltag ist die beste Schule, außerschulische Lernorte, lebensunmittelbares Lernen. In ihrer gedanklichen Verlängerung zielt diese Sichtweise auf Entschulung. Denn klar dürfte auch sein: Für das meiste, was Kinder durch solche Zugangsweisen lernen und erfahren, gibt es viel

kompetentere „Lehrmeister“ als ausgerechnet Fachlehrer und Sonderschullehrer.

Lebensunmittelbares Lernen wird – neben den sog. Alternativschulen – auch und gerade an der Schule für Geistigbehinderte immer wieder eingefordert und postuliert. Jedoch wird der Bezug zum Alltag dabei so verkürzt, dass „die spezifische Distanz der Schule zur Wirklichkeit theoretisch gar nicht mehr zum Ausdruck gebracht werden kann (...). Die unter dem Erfahrungsbezug geforderte Gleichsetzung von Leben und Lernen macht in der Tat Schule überflüssig“ (DUNCKER 1994, 124). Wer Schule als Erfahrungsraum begreift und mit Alltag gleichsetzt, für den stehen *individuelle* Erfahrung und Entwicklung im Aufgabenzentrum. Es gibt jedoch keinen plausiblen Grund dafür, warum eine solche Aufgabe zwingend durch Schule übernommen werden soll. Nicht zufällig werden unsere eigenen unklaren Vorstellungen in schultheoretischer Hinsicht gerade im Verhältnis von *Unterricht* und *Therapie* deutlich.

Angesichts konkurrierender Erfahrungsorte (Medien, offene Jugendarbeit, Vereine, usw.) muss Schule ihre spezifische Praxis offen legen und begründen können. Und zwar so, dass dabei Schulzeit als eine in sich selbst bereits sinnvolle Lebenszeit zu verstehen ist (und nicht erst im Bezug auf Qualifikationen und außerschulische Verwertungen). Als eine eigenständige Praxis, die so nirgendwo anders vorkommt. Dies ist kein Verzicht auf den Erfahrungsbegriff. Vielmehr werden in einer solchen schulischen Praxis Erfahrungen in spezifischer Weise aufgegriffen und in größere Zusammenhänge hineingestellt und es wird in neue, nicht erfahrbare Wissensbereiche eingeführt. Interne Schulentwicklung oder Kooperation mit allgemeinen Schulen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine schultheoretische Bestimmung unserer Schulart noch aussteht.

Durchaus in Übereinstimmung mit den Vorgaben des Bildungsplans, stellen viele von uns ihre Arbeit unter Aspekte wie *Ganzheitlichkeit*, *Erfahrung*, *Sinnlichkeit*, *Unmittelbarkeit* und *Selbstständigkeit*. So unterschiedlich diese Akzente untereinander auch sein mögen, sie gleichen sich in der Abwehr schriftkultureller Orientierung. Die Bedeutung der Schriftkultur wird gerade von vielen Kolleginnen und Kollegen der Schule für Geistigbehinderte dadurch desavouiert, dass man sie mit Buchunterricht gleichsetzt („nüchtern“, „abstrakt“, „sinnen-

arm“, „erfahrungslos“). Ja mehr noch: Wer von *Erfahrungsbezug* und *Lebensunmittelbarkeit* spricht, meint immer auch die Opposition zu Schrift. Deshalb rückt bisher kaum in unser Blickfeld, was Lernen unter den Bedingungen der Schriftkultur meinen könnte.

Methodische Schlüsselstellung der Schrift

Wir müssen anerkennen und aufzeigen, dass und wie auch Schule für Geistigbehinderte in Schriftkultur eingebunden ist. Dabei ist Schrift/Text nicht ein Konkurrent zur Erfahrung, sondern sie enthält viele Möglichkeiten, damit Erfahrung überhaupt zu fassen, zu buchstabieren, zu verstehen und zu memorieren ist. „Erfahrungen können im Medium der Schrift sozusagen als Texte aufgeführt und so einer Reflexion und Bearbeitung zugänglich gemacht werden“ (DUNCKER 1994, 124). Gründlich missverstanden werde ich, wenn dies als eine Aufforderung zum reinen Büchergebrauch gedeutet wird. Für jeden Themenbereich des Bildungsplanes lässt sich zeigen, dass wir Verfahren der Objektivierung, der Kommunikation, der Erinnerung von Phänomenen gebrauchen und kultivieren, die (zunächst) mit Bücherwissen gar nichts zu tun haben. Genau dies entspricht dem, was Paulo Freire mit *Alphabetisierung* meint. Es geht dort darum, Menschen „in die Lage zu versetzen, eine konkrete Methode zu erlernen, um die sich verändernde Realität zu „lesen““ (FREIRE 1981, 153). Dieses Verständnis von *Methode* steht in der Tradition von Pestalozzi, Herbarth und der Reformpädagogik. Es werden zwei Voraussetzungen gemacht: Erstens geht man davon aus, dass das Kind, auch wenn es erst beginnt, sich Welt anzueignen, sich doch immer bereits in Handlungs- und Deutungszusammenhängen befindet. Es gibt gewissermaßen kein „Außerhalb der Kultur“.

Zweitens ist Schule der Ort, an dem diese Welt als verstehbare und gestaltbare verfügbar gemacht wird.

Und zwar durch Formen, „die diese Welt als eine lesbare zeigen und in denen die Möglichkeit zugespielt wird, Kultur aufzunehmen und weiter zu entwickeln“ (DUNCKER 1994, 240). In diesem Verständnis kommt der Schrift *methodische* Schlüsselstellung zu.

Allzu oft wird gerade an der Schule für Geistigbehinderte „erlebensmäßige Erschließung“ mit einer platten Vorstellung von Sinnlichkeit verwechselt. Dass und wie der Erfahrungsbezug unter den

2 Die Argumente für den Beginn eines systematischen Lese-Schreib-Unterrichts sind sehr unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen zuzurechnen: Kognitive Voraussetzungen, individueller Lernbedarf, methodische Überlegungen (etwa: Fibel/Leslernprogramm contra Alltagssituation contra Spracherfahrung), Erwartungen/Wünsche der Eltern, Kooperation im Rahmen einer Außenklasse, Schüler im Grenzbereich zwischen Förderschule und Schule für Geistigbehinderte, die Entscheidung eines Kollegiums für ein bestimmtes Leslernprogramm usw.

Bedingungen der Schriftkultur eine spezifische Ausbildung erfährt, bleibt in weiten Teilen der didaktischen Diskussion völlig ausgeblendet. Stattdessen werden viele Unterrichtsinhalte im *Pathos der Ursprünglichkeit* (Giel) inszeniert („Wir fühlen den Baum“, „Wir tauchen unsere Hände ins Wasser“, „Wir hören die Stille“, „Wir fühlen die Erde“). Was davon jedoch bleibt, sind voneinander isolierte Bestände von „Reiz-Material“ (Oberflächen, Geräuschkisten, Tastsäcke, ...). Solche Unterrichtsangebote gehen davon aus, dass Sinneseindrücke selbsterklärend sind. Dies ist sachlich falsch.³ Vielmehr haben Sinneseindrücke stets kulturell hinterlegte Wahrnehmungsformen im Rücken. Die Alphabetisierung von Erfahrung, von der Freire spricht, meint die Aneignung von

Kultur als Suche „nach den Lettern, in denen unsere Kultur verfasst ist“ (Ludwig Duncker).

Es geht hier also um die vorgängige *kulturelle Bedeutung* von Schrift. Zwischen Kind und Welt sind Texte eingerückt, die das Erkennen der Welt ermöglichen und die zugleich die Kultivierung des Kindes (Enkulturation) voranbringen. Unsere Erfahrungswelt wird nicht allein durch Sinneseindrücke aufgebaut. Erfahrung ist ein mehr oder weniger systematischer Verweisungszusammenhang: „Dadurch ist jedes Einzelphänomen nur noch Buchstabe, der nicht nur um seiner selbst willen erfasst, der nicht etwa nach seinen eigenen Bestandteilen oder nach der Gesamtheit seines sinnlichen Aspekts betrachtet wird, sondern über den der Blick hinweg und durch welchen er hindurchgeht, um sich die Bedeutung des Wortes, dem der Buchstabe angehört, und den Sinn des Satzes, in welchem dieses Wort steht, zu vergegenwärtigen“ (BLUMENBERG 1986, 19f).

Die Buchstabenschrift ist ein in unserer Kultur gebräuchliches grafisches Verfahren, mit dessen Hilfe wir unmittelbare Eindrücke festhalten, erinnern und erst so mit anderen Eindrücken vergleichen können. Um diese *methodische Schlüsselstellung* von Schrift soll es nachfolgend gehen. Mit *methodischer Schlüssel-*

stellung ist gemeint, dass das zugrundeliegende Verfahren nicht nur die Anwendung (Lesen und Schreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen) regelt, sondern eine für unsere Kultur spezifische Form der Auffassung und des Ausdrucks von Wirklichkeit ist.

Diese zeichnet sich durch vier Dimensionen aus. Ich nenne diese Dimensionen *Abwesenheit*, *Linearität*, *Differenz* und *Materialität*.

Was ist damit gemeint?

Vier Grundlagen für das Lesen und Schreiben

Schreiben und Lesen – in dieser Reihenfolge! – hat immer zu tun mit

Abwesendem.

Denn um Spur, Zeichen, Text zu lesen muss ihre Entstehung zeitlich voraus liegen. So kann ich etwa aus der Spur durch den Schnee angeben, welche Richtung ein Tier genommen hat. Der Kriminalbeamte kann aus den Spuren am Tatort den Hergang einer Tat *rekonstruieren*. Damit ein Kind seinen Namen liest, muss es selbst oder jemand anders ihn vorher geschrieben haben. Indem ich mit dem Stift eine Spur hinterlasse, markiere ich bereits eine minimale Form der Abwesenheit, einen *Verzug*: „Gerade eben, vorher war ich mit meiner Hand *dort*, jetzt ist der Stift *hier*.“ Wem Abwesendes nicht wichtig ist, der benötigt auch keine Erinnerungsform. Vielleicht liegen seine Aufmerksamkeit und sein Interesse zunächst im Herstellen von Erinnerungsspuren, gewissermaßen im Einschreiben solcher Spuren in mein Bewegungsgedächtnis. Das von Piaget dargestellte Spiel des Kindes mit der Fadenrolle gehört hierher.

Wer fonematische Schrift liest, erkennt

interne Differenzen,

also das was p von d unterscheidet. Weil Buchstaben Elemente eines Systems sind, müssen sie *voneinander unterscheidbar* sein und nicht etwa vom realen Gegenstand, den sie bezeichnen. Einen Buchstaben zu lesen heisst, den Unterschied zu *anderen Buchstaben wahrzunehmen*, nicht jedoch den Buchstaben einem Bild oder Gegenstand zuzuordnen. Zu dieser internen Differenz der Buchstaben (*Grafeme*) kommt hinzu, dass der Bezug zum Laut (*Fonem*) willkürlich ist. Aus der Buchstabenform wird seine Lautierung nicht erkennbar. Wir müssen diese willkürliche (*arbiträre*) Zuordnung von *Grafem* und *Fonem* lernen. Lesende Erwachsene bemerken diese willkürliche Zuordnung nur bei

Buchstaben aus nicht-eigenen Schriftsystemen etwa im Russischen oder Griechischen.

Beim Schreiben und Lesen geht es in spezifischer Weise um die

Materialität

von Oberflächen. Wir schreiben *auf* eine Oberfläche und wir lesen *von* einer Oberfläche. Solche Oberflächen werden durch Kratzen, Schmieren, Malen, Zeichnen, Brennen, Reissen, Schneiden, Stempeln, Drucken, also durch unsere Bewegung, verändert. Die Oberfläche wird dabei nicht zerstört und aufgelöst, sondern die Veränderung der Oberfläche wird *sichtbar*. Im Hinterlassen von Spuren erprobe und erfahre ich, wie weit ich mit meinen Kräften, meinen Bewegungen gehen kann. Die materielle Oberfläche ist als *interface* Umschlagplatz für Nichtmaterielles (Abwesendes, Gedanken, Erinnerungen, Absichten, Ausdruck von Bedürfnissen, Wünschen, Fragen).

Linearität

Im Schreiben/Lesen bringe ich dieses Nichtmaterielle „auf die Reihe“. Anders als Vorstellungen, Erinnerung, Wünsche oder Bilder funktioniert unsere Schrift nach einer *linearen Syntax*. In der Linearität werden Zeichen in eine Abfolge gebracht. Nachfolgend möchte ich nur diese letzte der vier Dimensionen, nämlich *Linearität*, näher beschreiben. Weil für die Bestimmung von Schrift Linearität „weitaus wirksamer, genauer und inhärenter (ist) als alle anderen, welche man gewöhnlich für die Klassifikation der Schriften und zur Beschreibung ihrer Geschichte heranzieht“ (DERRIDA 2/1984, 153). Hier lässt sich m. E. besonders gut aufzeigen, was unter der *methodischen Schlüsselstellung* der Schrift zu verstehen ist. Für eine pädagogische Hinsicht auf Lesen und Schreiben ergeben sich daraus größere didaktische Bögen.

Vor dieser Bestimmung der Schrift durch Linearität ist es notwendig, kurz auf die gegenwärtig relevanten didaktischen Positionen zum Lesen und Schreiben einzugehen, um zu erkennen, dass der hier eingenommene Standpunkt so neu nicht ist.

Schrift-Traditionen: Einkaufszettel und Horoskop

In den 70er Jahren betont die Didaktik den Aspekt der *Gedächtnisfunktion*: Schrift enthält konkrete Inhalte und Schreiben stellt eine kommunikative Handlung dar. Entsprechend war der

3 Ethnologie, Spracherwerbsforschung, Wahrnehmungspsychologie und Ästhesiologie belegen und fundieren dies je unterschiedlich. In den Neuro- und Kognitionswissenschaften wird dies gegenwärtig unter der Fragestellung der *mental*en Repräsentation untersucht und diskutiert (vgl. METZINGER 1993).

Schreibunterricht eine Art organisierter Briefverkehr (MÖCKEL 1997, 38). Die 80er Jahre setzen diesen Trend fort. Schreibunterricht wird darüber hinaus zu einem „Handeln mit Schriftwörtern“. Damit ist gemeint: Wörter werden grafisch gestaltet und man setzt zusätzlich auf die Wirkung der grafischen Gestaltung. Solche Schriftwörter sind ja/nein, Stoppschilder, Kennenlernspiele, Markierungen, Beschriftung des Klassenzimmers, Beschreibung des Schulgebäudes. Sie stehen als Verbote, Hinweise, Aufforderungen auf Schildern. Der öffentliche Raum wird zum *Schriftraum*, in dem man sich lesend orientiert. Die emotional aktivierende und visuell orientierende Funktion der Schrift wird betont (BERRES-WEBER 1995).

In Konzeptionen des Schreibunterrichts der 90er Jahre sollen Schüler *Schrift als Verfahren visueller Markierung* unabhängig von Sprache kennen lernen und gestalten können. Schrift erfüllt dabei drei Funktionen: Sie vermittelt mit anderem oder anderen (1), sie fokussiert Wissensbestände und bezieht sich dabei auf das Gedächtnis (2); und schließlich ordnet sie Wissensbestände (3), d. h. sie sequenziert Wissen, indem sie Wissensbestände in solche Formulierungen überführt, die sich für schriftliche Darstellung eig-

nen. Im Einüben in solche „Überführungsverfahren“ (Nacherzählung, Wunschliste, Bildbeschreibung, Selbstdarstellung usw.) werden Unterschiede zu Bild, Icon/Piktogramm erfahren. Und dort erwächst für Schüler die Einsicht, dass nicht alles in das je andere System überführt werden kann (DEHN 1996, 25; SJÖLIN 1996, 25; STING 1997, GLAS 1998; SCHURAD 1997, 43ff).

Irgendwie hat Schrift immer zu tun mit Gedächtnis und Erinnerung, wenigstens im europäischen Typus des Schreibens (PFEIFFER 1993, 9–18). Banal scheint die Feststellung, dass der *Gegenstand* von Erinnerung stets etwas Abwesendes ist. Es gilt jedoch zwei Formen von Abwesenheiten zu unterscheiden. Ihnen entsprechen auch zwei unterschiedliche Textarten: Einkaufszettel und Horoskop, Gebrauchsanweisung und Gebet, Kalender und Wunschzettel, Adresse und Gedicht, Inventarverzeichnis und heiliger Text.

Mit Einkaufszettel, Gebrauchsanweisung, Kalender und Adresse begründen wir den Lese- und Schreibunterricht an unserer Schule und argumentieren damit pragmatisch im Sog lebenspraktischen Lernens.

Die andere Seite der Schrift-Bildung und Textpraxis nehmen wir häufig gar nicht zur Kenntnis.⁴ Für uns scheint vielmehr klar – zumindest im Zusammenhang des Lesenlernens –, dass Schrift Welt abbildet und dadurch verdoppelt. Demnach kann alles, was es gibt, Vorhandenes, Erinnerungtes, Vorgestelltes durch Schrift re-präsentiert werden. Diese Gedächtnis- und Orientierungsaufgabe von Sprache ist wichtig, weil praktisch notwendig und entlastend.

Schriftlichkeit geht in einer lebenspraktischen Sichtweise nicht vollständig auf. Das andere der Schrift oder wenn man will: die andere Schrift, zeigt sich an den Rändern des Alltags, in hinterlassenen Spuren (Unterschriften, graffiti) oder in der Malerei (Paul Klee, Cy Twombly). Ein weiterer nicht-repräsentativer Schriftgebrauch geschieht durch operative Zeichen wie $[-\rightarrow]$ $[+]$ $[=]$. Dies sind Zeichensysteme, „die uns geläufig sind vom alltäglichen schriftlichen Rechnen, (...) Kalküle der Mathematik und der Logik, (...) die Formalsprache der Naturwissenschaft. Also um eine Schrift, welche nicht hervorgegangen ist aus einer Transkribierung der Rede, sondern ein grafisches System sui generis bildet“ (KRÄMER 1994, 91). Allerdings wird erst im Zusammenhang neuer Medien deutlich, wie sehr die Schriftlichkeitsdebatte bisher auf den Prototyp der fonografischen Schrift fixiert ist. Die Arbeit

eines Programmierers oder ein *hackers* erfordert eine „formale Sprache“ und steht wahrscheinlich einer magischen Sprachpraxis sehr viel näher als dem praktischen „Händlergebrauch“ der Sprache als Memorierungsmittel.⁵ Wer etwa im Unterricht mit Computern arbeitet, wird bestätigen können, dass auch geistigbehinderte Schüler mit solchen Befehlsroutinen, Dateipfaden und Steuerbefehlen umgehen, die keinerlei sinnliche Plausibilität mehr enthalten (z. B. Abbildfunktion). Stefan, ein Schüler der Oberstufe, öffnet und verwaltet ein Rechenprogramm mit DOS-Befehlen. Nicht zu Unrecht fragen Sie sich vermutlich, was diese Anwendung „formaler Sprache“ noch mit Lese- und Schreibunterricht zu tun hat.

„Formale Sprachen“

sind nicht erst mit dem Einzug des Computers ins Klassenzimmer relevant geworden. Wir haben uns darum allerdings bisher wenig gekümmert. Ich möchte auf drei Beispiele hinweisen:

- Gleichungen, also algebraische Notationen, sind das nicht deklarierte Schmuggelgut im Themenbereich *Mengen und Größen*. Wie erklärt man einem Kind das Pluszeichen? Was ist ein mathematischer *Ausdruck*?
- Wir verwenden Diagramme (vom Stundenplan bis zur Gruppeneinteilung) und unterstellen dabei nicht nur grafische Plausibilität, sondern auch repräsentative Korrespondenzen. Wie hängt unser Ämterplan in Kreisdarstellung mit unserem tabellarischen Wochenplan, mit dem Tageskalender zum Abreißen, mit dem scheibenförmigen Jahreskalender zusammen?
- Was tun wir, wenn wir digitale und analoge Zeitanzeigen aufeinander beziehen (vergleichen oder im jeweils anderen System notieren)?

An „formalen Sprachen“ kann deutlich werden, dass Schrift nicht allein in einem repräsentativen Gebrauch aufgeht. Beiträge dazu zeigen, dass der andere Schrift-Gebrauch für Kinder ebenso bedeutungsvoll und wichtig ist wie die Orientierung im Alltag mittels Schrift (OTTO 1993, 41; DEHN 1986, 143; SJÖLIN 1996, STING 1997, HOFER 1983).

Kulturtechnik Lesen und Schreiben als Alphabetisierung der Sinne

Wie lässt sich also Lesen- und Schreibenlernen als Auftrag der Schule für Geistigbehinderte begründen? „Kulturtechnik ist ... in einem übergeordneten Sinn das Mittel, der Kultur teilhaftig zu werden.... Schule und Kultur stehen in

4 Ein letztes Reservat für solche Textpraxis sind Mandalas, mit denen new-age beseelte Lehrer ihre Schüler beglücken und ent-rücken wollen. – Jacques Derrida erinnert daran, wie sehr sich kabbalistischer Zeichenbegriff und semiologische Lektüre nahestehen und dies sich vom europäischen „Phonozentrismus“ unterscheidet (vgl. DERRIDA 1979, 79–83; ders. 1976, 441).

5 Schrift ist ein generatives und selbsterklärendes System, das mit einer begrenzten Anzahl von Elementen unendlich viele Zeichen-Kombinationen hervorbringt. Schrift kann die Anwendung ihrer Regeln mit ihren eigenen Elementen erklären und auslegen. Eine solche Bestimmung von Sprache kann sich u. a. auf Leibniz und Ernst Cassirer berufen. Im Gegensatz zu dieser formalen Bestimmung geht es hermeneutischen Verfahren um Auslegung. Dabei wurde im Laufe der Zeit dieses, zunächst auf Schriften bezogene Auslegungsverfahren, auf alle möglichen kulturellen Erscheinungen angewandt. Das führte dazu, dass Praxis selbst zum Text erklärt wurde. Von dort war es nur noch ein kurzer Schritt zum *Situationslesen*, wie es von Oberacker und Hublow in den siebziger Jahren vorgestellt wurde. Zur Zurückweisung des Situationslesens (vgl. THAMM, in SCHURAD 1997, 59ff).

einem Wechselspiel von Lernen und Gestalten geistiger Sinngebilde und Bedeutungsstrukturen. Kulturtechnik nimmt dann immer teil am Ganzen der Kultur und schafft einen Weg der Teilnahme an der Kultur, d. h. für den teilnehmenden Menschen: nicht nur im Sinne einer bloßen und auch wichtigen und erhaltenswerten Funktionalität, sondern der Mensch in der Gestalt des Schöpfers und des Geschöpfes“ (SCHURAD 1997, 28). Vielleicht wird nicht jeder gleich vernehmen, dass hier ein anderer didaktischer Ton zum Lesen und Schreiben anklingt. Aber mit dieser Formulierung wird ein neuer Impuls gesetzt. Danach zeichnen sich kulturelle Bestände dadurch aus, dass sie über Strukturen verfügen, die ihre Lesbarkeit ermöglichen. Sie enthalten gewissermaßen selbst den Schlüssel zu ihrem Verständnis. Und nur deshalb sind sie lehrbar und erlernbar. Gerade in ihrer Lehr- und Erlernbarkeit sichern sie sich ihren Fortbestand. In diesem Sinne ist *Methode* kein Transportmittel zur Beförderung von Kulturgütern, „sie ist kein Instrument, um einen Zustand A in einen Zustand B zu überführen, sondern bezeichnet jenes Erfassen, Verstehen und Hervorbringen von Kultur aus einem Antrieb heraus, der von innen kommt und nicht als Technik begriffen werden kann. Die Methode ist ein Weg, um sich die geistige, soziale, natürliche Umwelt anzueignen und dabei die eigenen Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Weil sie sich auf den Menschen in seinem kulturellen Selbstverständnis bezieht, ist sie in einen grundlegenden anthropologischen Zusammenhang gestellt. Dieser lässt sich in zwei Teilaspekte zerlegen, die allerdings pädagogisch zusammengehören, nämlich die Entzifferung der Welt und die Stärkung der individuellen Kräfte.“ (DUNCKER 1994, 239).

Es geht also darum, Schule als „Ort der Methode“ (Klaus Giel) zu begreifen, weil dort Welt als verstehbare und gestaltbare verfügbar gemacht wird. In einem solchen Verständnis ist Welt allerdings nicht mehr über Bestandskataloge (Themen, Inhalte) zu erfassen. Welt ist nicht zu verstehen und zu gestalten mit enzyklopädischen Wissensbeständen, sondern durch ihre (eigenen) elementaren Formen. Dies bedeutet, dass Unterricht sich nicht mehr durch Anreicherung von Beständen auszeichnet, sondern Formen lehrt, in denen Welt fassbar wird. Für Pestalozzi waren diese Formen das *Wort*, die *Zahl* und die *Figur*.

Wenn Schurad also von Kulturtechniken spricht, so meint er damit nicht einen Bestand zweckfunktionaler Verfahren, sondern die Aneignung von Kultur als Alphabetisierung der Sinne, als Suche „nach den Letztern, in denen unsere Kultur verfasst ist“ (Ludwig Duncker). Dabei gilt es nicht nur, Wirklichkeiten zu entziffern, also zu verstehen, sondern diese fortzuschreiben.

Linearisierung als Ordnungsform

Unsere Alphabetschrift bringt die Zeichen „auf die Reihe“. Als lineare Anordnung von Buchstaben zu Wörtern zu Sätzen scheint sie den fonetischen Ausdruck der gesprochenen Sprache vollständig abzubilden und aus dieser hervorzugehen. Die der Audiophonie zu Grunde liegende Buchstabenschrift ist *sukzessive*. Sie erhält ihre *Bedeutung* in der Ordnung der Zeit und vor allem in der irreversiblen Zeitlichkeit des Lautes.⁶ Schrift, so nimmt man in diesem Verständnis an, ist erfunden worden, um Sprache aufzuzeichnen. Neben dieser Sichtweise gibt es eine andere, die den visuellen und haptischen Aspekt von Schrift betont. Danach liegt das eigentliche Motiv für Schrift in der *Erfahrung* des Wegs als Spur (hier in beiderlei Bedeutung des Genitivs!). Es geht hier nicht so sehr darum, die Unterschiede zu zeigen (vgl. GROSS 1994, 47) als vielmehr die beide konstituierende Sukzession herauszustellen. Linie und Linearität sind dabei konstitutive Formen von Denken und Sprechen.

Spur

Wie ein Pflug hinterlässt das Schreiben eine eingekratzte Spur auf einer Fläche. Aus der basalen Förderung wissen wir, wie entscheidend der Zusammenhang zwischen Verursacher und Spur ist. Und so ist es angemessen zu sagen, ein Kind beginne dann mit Schreiben, wenn es Spuren hinterlässt und sich selbst als Verursacher dieser Spuren erkennt.

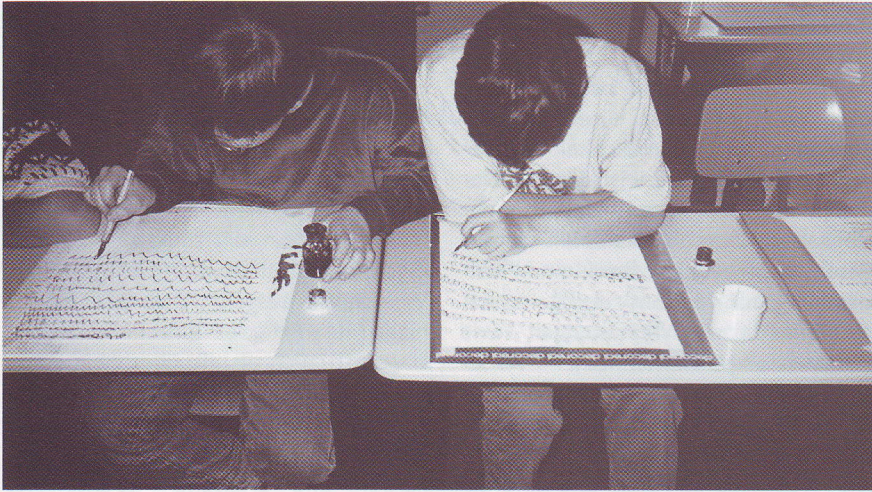
Zählen und Erzählen

Was machen Verliebte, wenn sie sich gerade nicht küssen? Sie erzählen sich Geschichten. Unaufhörlich erzählen sie einander, nichts Erfundenes, sondern Erlebtes. Personen kommen in diesen Geschichten vor, nie ohne dass etwas geschieht. Erzählt wird von einem Ereignis, das eingebrochen ist in meine Welt: ein Einfall. Etwas ist mir widerfahren damals, dort, mit jenem Menschen. Geschichten sind keine Bilder, auf denen alles Erlebte gleichzeitig vorhanden ist. Vielmehr sind es Rück-Wege, die im Sprechen das Er-

lebte in ein Nacheinander setzen. Deswegen kann man hier auch von Re-Konstruktion in zweierlei Hinsicht sprechen: Erzählend ist es möglich, zurück zu kehren an einen Punkt, der zum Ausgang einer Abfolge wird. Solche Erzählungen markieren nicht nur einen Ort, sondern sie legen Spuren in einem Raum aus und zeichnen diesem dadurch eine eigentümliche Zeitstruktur ein. Was geschieht mit den vielen bunten Erzählfäden, die wir vom anderen Menschen in der Hand halten? Etwas Gemeinsames zerbricht, wenn jemand den Faden verliert beim Erzählen, wenn der Zuhörer in dem, was einer erzählt, keinen roten Faden mehr findet. Eine gelungene Geschichte stellt fest, weil darin etwas oder jemand unversehens eine klar umrissene Gestalt gewinnt. (Deshalb sind Kreuzweg und Rosenkranz geniale didaktische Konzepte).

Die zeitliche Sequentierung ist materialvorgegeben. Im Schriftgewebe (*textus*) wird „*dies und dies und dies*“ zu einem Muster verkettet. Linearisierung ist nicht nur für Erzählung und Text fundierend. Musik, Tanz, Film besitzen jeweils ihre eigenen Linearisierungsformen, d. h. *Zeitspuren*, *Raumspuren*, *Tonspuren*. Weil diese Linearisierungsformen nicht zufällig sind oder vom Himmel fallen, sondern kulturell relevant sind, macht es in unterrichtlicher Hinsicht Sinn, solche *Medienbündnisse* zu thematisieren. In der Malerei

6 Die lineare Notation der Gedanken im eindimensionalen Verlauf der Schrift (insbesondere der griechischen Buchstabenschrift) entwickelte sich zeitgleich zu Metallgewinnung und Sklaverei. Die Buchstabenschrift verdrängte *Mythografien*. Darunter sind soziale Erzähl-, Geschichts-, und Kognitionssysteme zu verstehen, die sich in ihren Eigenschaften und Elementen z.T. erheblich vom linearen Modell unterscheiden. Das rätselhafte Modell der *Linie* ist also gerade das, was Philosophie und Kulturgeschichte, wenn sie ihren Blick auf das Innere der eigenen Geschichte richten, nicht sehen können (vgl. DERRIDA 1984, 153). Der Zusammenhang linearer Repräsentation von Buchstaben- oder Phonemketten und der inneren Struktur eines Satzes wird von der strukturalen Linguistik dargestellt und untersucht. „Das Bezeichnende, als etwas Hörbares, verläuft ausschließlich in der Zeit und hat Eigenschaften, die von der Zeit bestimmt sind: a) es stellt eine Ausdehnung dar und b) diese Ausdehnung ist messbar in einer einzigen Dimension: „es ist eine Linie“. Ferdinand de Saussure, Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 2/1967, 82.



Linien zeichnen mit Tusche und Feder. Das Herstellen von Bewegungsspur mit Tusche hat den Vorzug, dass Schüler sehr konzentriert arbeiten, d. h. das Verfahren diszipliniert sie. Sie müssen einen bestimmten Bewegungsrhythmus, eine Geschwindigkeit/Langsamkeit und eine Aufmerksamkeit einhalten: Eintauchen, Aufsetzen der Feder; sie sehen, dass keine Tusche mehr in der Feder ist/ die Tusche geht zu Ende und üben, den Vorgang zu wiederholen. Darin liegt ein Element von Rhythmisierung.

sind es u. a. die Arbeiten von Cy Twombly, die den illusionierenden Bildraum aufgeben und die Oberfläche des Bildes zum eigentlichen Thema machen: „Heute ist die Linie die gegenwärtige Erfahrung ihrer eignen, ihr innewohnenden Geschichte. Sie erklärt nichts, sie ist das Ereignis ihrer eigenen Verkörperung“ (TWOMBLY 1961, 62).

Man hat einen viel zu engen und unangemessenen Begriff von Lesen/Schreiben, solange man nicht begreift „dass (auch) Fernsehsendungen und Videobänder im Grunde genommen nichts anderes sind als Texte, die Geschichten erzählen, in einer „Schrift“ freilich verfasst, die nicht mehr auf Grafem-Fonem-Korrespondenzen, nicht mehr auf Zeilen, wohl aber auf dem linearen Duktus von Texten rekurriert“ (Hiller 1990, 172).

Abschied vom Bilder lesen? (Exkurs)

Was ist mit linearem Duktus gemeint? Alles was ist und uns begegnet, wird als Bild gedeutet oder in Zeichen verwandelt und so der Datenverarbeitung auf Schirmen/Oberflächen zugänglich. Genau dies meint der Ausdruck „im Bild sein“. Ikonische Repräsentationen kommen in der Schule entweder als Ersatz für Konkretes vor (Assoziation von Erinnerung, Wort/Namen usw.) oder werden als Durchgang auf dem Weg zum Buchstabenlesen (logografische R.) betrachtet. Allzu häufig reisen Schüler der Schule für Geistigbehinderte nicht zu dieser Zielstation „Buchstabenlesen“. Vielmehr bleiben sie mehr oder weniger orientierungslos in irgendeiner zügigen Durchgangsstation hängen. Un-

gemütlich ist diese Durchgangsstation deswegen, weil herkömmliche Lesedidaktik das Stadium ikonischer Repräsentation durchweg als „notwendigen Durchgang“ verbuchen möchte. So gilt die Aufmerksamkeit des Lehrers bei diesen Schülern meist der Festigung und Erweiterung der Ganzwörter – man müsste korrekt eigentlich sagen der Wortbilder oder Wortgestalten (vgl. THAMM, in SCHURAD 1997, 63).

„Montag“ statt „Mittwoch“

Wenn es für solche Schüler dumm läuft, dann sammeln sie im Laufe ihrer Schulzeit ein Arsenal solcher Wortbilder, die zwar im entsprechenden unterrichtlichen setting reproduzierbar sind, jedoch weder kommunikativ noch operativ funktionieren. Solche Schüler können das Lesen nur nachspielen, weil sich für die angesammelten Wortbilder keine Zugangsregeln erlernen lassen. Vielmehr kommen die Ganzwörter üblicherweise in inszenierten Kontexten vor. Typische Verwechslungen sind deshalb „Gurke“ statt „Tomate“ oder „Montag“ statt „Mittwoch“. Bei der Methode des Ganzwort-Lesens werden – ohne dass dies ausdrücklich als Ziel formuliert wird, also gewissermaßen nebenher – alltagsrelevante Taxonomien, Oberbegriffe, Klassifikationssysteme erlernt. Auf das Lesen bezogen bedeutet dies, dass das ganze Arsenal ständig auf Abruf bereitgehalten werden muss. Der Methode des Ganzwort-Lesens liegt eine kontextbezogene Bild-Vorstellung zu Grunde. Wir sollten uns von der Vorstellung trennen, das Bilderlesen sei eine notwendige Durchgangsstation zum Buchstabenlesen.⁷ Der Dreisprung vom Bild

zum Ganzwort und zum Buchstaben ist in medientheoretischer Hinsicht sachlich nicht angemessen (u. a. deshalb nicht, weil Schriftzeichen arbiträr sind; genau dies wird aber in der unterstellten Kontinuität Bild/Ganzwort/Schrift unterschlagen). Denn schriftliche Kommunikation kommt in unserer Lebenswelt zunehmend häufiger als Komplex unterschiedlicher Zeichenregister vor (vgl. STING 1998, 329). Es gibt eine Komplizenschaft zwischen Bild und Schrift, aus der sich spezifische Markierungs-, Einschreibungs- und Lektürepraktiken ergeben. Piktogramm, Zahlenformel, Buchstabenwort, Typografie, Materialität/Oberfläche und Text-Design sind die Komponenten, mit denen wir dabei umgehen.

Lesebuch nach Gillian Wearing

Ein Beispiel der Komplizenschaft zwischen Bild und Schrift soll hier dargestellt werden. Fotos für unser Lesebuch haben wir nach einer Idee der britischen Künstlerin Gillian Wearing angefertigt. Ihr Konzept kann man so zusammenfassen: Wird man auf der Straße angesprochen, so wird man üblicherweise nach dem Weg gefragt, nach seiner Meinung über ein bestimmtes Produkt oder eine Partei oder um Geld. Wird man gefragt, etwas zu schreiben, irgendwas, so empfindet man dies als eine völlig andere Herausforderung. Es stellt sich nämlich eine andere Haltung zu der Person ein, die einen darum bittet. Der bizarre Wunsch eines völlig fremden Menschen, dies auch noch fotografieren zu dürfen, ist gebunden an einen unspezifischen Raum, nämlich das leere Blatt Papier, das mir der Fotograf hinhält. Dieses Papier ist gewissermaßen ein unbelichteter Film. Hier kann man das als Text aufschreiben, was man selbst ausdrücken möchte. Vielleicht ist es in erster Linie die Faszination nach der Verwandtschaft zwischen der Person und ihrem Motto/Slogan, was die abgelichteten Menschen so zuversichtlich oder so zurückhaltend macht. Dieses Fotokonzept un-

7 Die Abfolge von der Zeichnung zum Piktogramm, zum Ideogramm und schließlich zum phonetischen Graphem ist übrigens auch kulturgeschichtlich ein ideologisches Konstrukt. Sabine Gross zeigt auf, dass gerade Piktogrammschriften weit jünger als Abstraktionszeichen sind. „Statt einer Entwicklung von Weltnähe zur Mittelbarkeit hat eine Folge von Recodierung stattgefunden, in der jeweils ein Zeichen durch ein weiteres ersetzt wird“ (GROSS 1994, 47)

Neue Medien

Im Zusammenhang mit neuen Medien sollten wir uns davor hüten, das Verschwinden von Schriftlichkeit zu behaupten. Das Gegenteil ist der Fall. Der Computer wird in zunehmend mehr Lebensbereichen verwendet: Scannerkassen, homebanking, Brief- und Postzustellung, Informations- und Leitsysteme öffentlicher Verwaltungen und Dienstleistungsunternehmen, Reisebüros, Arztpraxen und Spielangebote für Freizeit und Unterhaltung sind nur einige wenige Beispiele der zunehmenden Vernetzung im Alltag und eine darauf bezogene „Schrift-Gelehrtheit“. Schriftliche Kommunikation erfolgreich anzufertigen oder zu verstehen erfordert heute auf jeden Fall andere Fähigkeiten als das (Wieder-) Erkennen von Wortgestalten. Neben dem fonematischen Notationssystem müssen wir in andere Notationsformen *gleichrangig* einführen. Um dies einzusehen, muss man nicht unbedingt die Tastatur eines Computers bedienen können. Aber der Umgang mit dem Computer erleichtert diese Einsicht vermutlich. Man kann dies auch erfahren, wenn man einen *Cheesburger* im McDonald bestellt oder wenn einem in der Tageszeitung donnerstagsmorgens das Wocheninserat von Aldi entgegen blickt: Sortiment und Verkaufsangebote werden als Such-Bilder mit Textinseln präsentiert. Auf den Unterricht bezogen dürfen wir hierbei von Handlungsfeldern und Lebensbereichen

terbricht die Logik von bisheriger Fotodokumentation und Schnappschussfotografie. Denn mit dem so Aufgenommenen ist alles, was gemacht wird, klar abgesprochen. Dieser hat es selbst in der Hand, wie er dargestellt werden möchte (vgl. Wearing 1997). – Die Fotos wurden von Schülern der Oberstufe in Partnerarbeit angefertigt. In der Fußgängerzone, der Stadtbücherei und der Schulumgebung haben jeweils zwei Schüler Passanten oder Nachbarn angesprochen, ihnen das Vorhaben dargestellt und Fotos gemacht. Die Fotos wurden als Dias gemeinsam betrachtet und die fotografierten Texte gelesen und anschließend in unser Lesebuch eingeklebt.

sprechen, die im Sachunterricht thematisiert werden (HILLER 1994).

Schrift als Geste

Leseunterricht an der Schule für Geistigbehinderte, der sich an Linearität und Spur orientiert, muss sich deshalb Gedanken machen über das Schreiben. Wie bereits ausgeführt ist dabei Schrift nicht (nur) fixiertes Sprechen, sondern lässt sich auch als visuelles Phänomen unterrichtlich thematisieren. Hierbei gewinnen materiale Aspekte wie Schreibuntergrund, Schreibwerkzeug, Farben und grafische Aspekte wie Blattaufteilung, Schrift/Bild-Bezüge, Zeichentyp usw. Bedeutung. Die Formulierung Schrift als Geste soll daran erinnern, dass Schreiben ein körperlicher (Bewegungs-)Vollzug ist, der etwas vermittelt.

Lineare Schrift und ikonisches Bild sind dabei keine Entgegensetzungen, die sich in einem hierarchischen Repräsentationsmodell unterbringen lassen (OTTO 1993, HOFER 1983). Vielmehr sind sie auf vielfältige Weise ineinander verwoben, beeinflussen sich gegenseitig und sind aufeinander bezogen. Insofern übermittelt Schrift nicht nur Aussagen, sondern wirkt durch ihre Gestalt, möchte etwas und sich selbst in den Blick bringen, so wie die Spuren, die Winnie-der-Pu und Ferkel finden. Einen Reim können sich beide darauf nicht machen. Wenigstens nicht sofort (Milne 1987, 40ff).

Literatur:

- Berres-Weber (1995): Geistigbehinderte lesen ihren Stundenplan, Dortmund
- Blumenberg, H. (1986): Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt
- Dehn, Mechthild Hrsg. (1986): Elementare Schriftkultur – Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept
- Derrida, J. (1976): Die Schrift und die Differenz, dt. Frankfurt
- Derrida, J. (1979): Die Stimme und das Phänomen, dt. Frankfurt
- Derrida, J. (1984): Grammatologie, dt. Frankfurt 21984
- Duncker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung – schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel (Studien zur Schulpädagogik Band 9, Reihe Pädagogik).
- Freire, P. (1981): Der Lehrer ist ein Politiker und Künstler, Reinbeck
- Giel, K. (1975): Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: ders. et al: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption Band 2, 8–181, Stuttgart
- Glas/Lenz/Rosenfeldt/Zöller (Redaktion) (1998): Bausteine zur Förderung der Kommunikation im Bereich Sprechen, Lesen, Schreiben (Fachverband für Behindertenpädagogik Baden-Württemberg; Redaktion Peter Glas et al) VDS Edition 3
- Gross, Sabine (1984): Lesezeichen – Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess, Darmstadt
- Hiller, G.G. (1990): Zur Alphabetisierung benachteiligter Kinder; in: ders./Hansjörg Kautter: Chance stiften – Über Psychologie und Pädagogik in den Hinterhöfen der Gesellschaft, Ulm, 171–184
- Hiller, G.G. (1994): Lehren und lernen mit Bildern – mediendidaktische Erwägungen zu Formen der ikonischen Repräsentation im Sachunterricht, in: Duncker L./Popp W. (Hg.) Kind und Sache – Zur pädagogischen Grundlegung der Sachunterrichts, Weinheim/München, 257–274
- Hofer et al (Red.) (1983): Landstrich Themenheft Nr. 4 „Kindersprache“ Wien
- Krämer, S. (1994): Geist ohne Bewusstsein? Über einen Wandel in den Theorien vom Geist. In: dies. (Hg.) Geist-Gehirn-künstliche Intelligenz, Berlin/New York, 88–111
- Milne, A.A. (1987): Pu der Bär, dt. von Harry Rowohlt, Hamburg
- Otto, G. (1993): Über Fantasietätigkeit in Kinderzeichnungen im Alltag, in: der Schule und in der Kunst; in: Duncker, L. et al. (Hrsg.): Kindliche Fantasie und ästhetische Erfahrung – Wirklichkeiten zwischen ich und Welt, Ulm 21993, 33–46
- Pfeiffer, L. (1993): Schrift – Geschichte, Typologien, Theorien Gumbrecht, H.U./Pfeiffer K.L. (Hrsg.): Schrift, München (Materialität der Zeichen Reihe A; Band 12)
- Schneider, G. et al. (1989): Studieneinheit: Schrift und Schreiben/Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule, Tübingen (DIFF)
- Schurad, H. (1997): Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte, Oberhausen (Athena) (= Lehren und Lernen mit behinderten Menschen Band 1);
- Sjölin, Amelie (1996): Schrift als Geste – Wort und Bild in Kinderarbeiten, Neuried (ars una Verlag)
- Sting, S. (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit, Weinheim (= Pädagogische Anthropologie Band 5);
- Wearing, Gillian (1997): signs that say what you want to say and not signs that say what someone else wants you to say 1992–1993, London (Interim Art)
- Twombly, Cy (1961): (o.T.) in: Blätter und Bilder 12, Würzburg, Januar–Februar 1961.